

Dentelle de pédagogies féministes¹

Claudie Solar

université d'ottawa

“Pédagogie féministe” est d’abord définie comme une expression générique qui recouvre une multitude de pratiques pédagogiques qui ne sont pas toujours nommées ainsi. Cette approche permet d’examiner un courant de pédagogie féministe égalitaire ainsi que des pratiques d’intervention féministe que l’on retrouve chez des groupes de femmes. Les pédagogies féministes comme telles sont surtout le propre des Études sur les femmes et des Études féministes où des courants de pensée féministe radicale soutiennent la pensée et l’action des professeures. Une synthèse des différentes caractéristiques de ces pédagogies féministes ainsi qu’une analyse de certaines de leurs limites complètent la démarche de cet écrit, qui propose des balises pour mieux cerner ce que sont les pédagogies féministes.

“Feminist pedagogy” is a generic expression encompassing a range of pedagogical practices, not all of which are so labelled. This definition allows me to discuss intervention practices among women’s groups, “egalitarian” feminist pedagogy, and feminist pedagogies as practiced and theorized in women’s studies and feminist studies. I describe these feminist pedagogies’ characteristics, analyse some of their limitations, and then propose criteria helpful in marking out feminist pedagogies.

Depuis les années 1960, le mouvement des femmes tant en Amérique du Nord qu’en Europe est devenu un vaste mouvement démocratique populaire dont les actions politiques et éducatives ont atteint des milliers de femmes qui, à leur tour, sont devenues porteuses des revendications féministes et agentes du changement que ces revendications commandaient.² Parmi ces femmes, il y en avait qui en formaient d’autres. D’autres encore étaient des enseignantes ou des professeures. Elles se sont jointes à toutes celles qui questionnaient l’éducation. Elles ont amené des changements dans leur classe, de la maternelle à l’université. Elles ont expérimenté et innové. Elles ont écrit pour communiquer leur savoir-faire et leurs réflexions sur leurs actions. Elles ont ainsi posé les premiers jalons de ce que l’on nomme aujourd’hui “pédagogie féministe.”

L’expression toutefois est encore vague, parfois un peu galvaudée. Elle recouvre un ensemble de situations; tout dépend du sens que l’on donne au terme “pédagogie” et à celui de “féministe.” Je commencerais donc par clarifier le sens de l’expression pour ensuite examiner certains aspects de l’analyse féministe de l’éducation. J’aborderai ensuite les pédagogies féministes telles que décrites par les femmes qui interviennent dans le champ des études sur les femmes. Puis, d’autres perspectives sur les pédago-

gies féministes seront présentées pour ainsi arriver à une image impressionniste de ce que sont les pédagogies féministes: une dentelle.³

À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION

L'expression: "pédagogie féministe" comporte deux termes. Prenons d'abord "pédagogie."

Pédagogie

Dans son livre sur *Les modèles éducationnels*, Yves Bertrand (1979) lie la pédagogie à l'enseignement et à l'apprentissage (p. 2). *Le petit Robert* (1979), pour sa part, offre comme première définition "science de l'éducation des enfants" avec comme sens spécialisé "méthode d'enseignement" (p. 1385). Paul Monroe (1968) dans son livre *A Cyclopedia of Education* précise que, dès son arrivée dans l'enseignement supérieur, le mot pédagogie a été remplacé par le mot "éducation" afin de dépasser la simple étude des méthodes d'enseignement et de la gestion des écoles qui étaient reléguées aux écoles normales (p. 621–622). C'est l'un des *Avatars du mot "pédagogie"* qui perd ses lettres de noblesse à l'avantage de celles des sciences de l'éducation comme le relate Francine Best (1988) dans son article sur les transformations successives de sens et d'utilisation du terme "pédagogie" à travers l'histoire. La pédagogie est donc reléguée à la pratique par les sciences de l'éducation; la psychopédagogie l'a ensuite restreinte à une application de la psychologie; puis les didactiques ont remplacé les pédagogies spéciales. Best (1988) propose de réinstituer le terme pédagogie comme terme générique:

il reste la nécessité . . . d'un savoir globalisant capable d'éclairer et d'améliorer les décisions et les actions qu'appelle l'éducation, car étudier les phénomènes d'éducation ne peut se faire en dehors de situations éducatives, notamment scolaires, bien réelles. Cette prise sur le réel de la classe et de l'école, tout à fait spécifique, nous semble devoir être désignées par le terme pédagogie. (p. 165)

Ce sens large et englobant apparaît adéquat car d'une part, la pédagogie a trait tant au savoir qu'à sa transmission (Best, 1988) et que, d'autre part, une majorité d'écrits sur la ou les pédagogies féministes couvre ces deux aspects. Ainsi, "pédagogie" est un terme générique qui recouvre les sciences de l'éducation qui ont trait aux situations éducatives.

Féminisme

Quant au deuxième terme de l'expression "pédagogie féministe," il renvoie bien sûr au féminisme qui est vu comme une doctrine qui propose une extension des droits de la femme (*Dictionnaire encyclopédique Quillet*, 1965), ou une extension de son rôle (*Grand Larousse de la langue fran-*

çaise, 1973) ou les deux (*Dictionnaire Robert*, 1978). Dans les dictionnaires qui sanctionnent habituellement le langage patriarcal, le féminisme est défini comme une doctrine, c'est-à-dire un ensemble de connaissances. On le situe au niveau des idées.

De nombreuses féministes, par ailleurs, n'ont pas tendance à limiter le féminisme au niveau des idées. Le féminisme est plutôt présenté comme un mouvement politique qui vise le changement. Andrée Michel (1979) commente la définition du *Dictionnaire Robert* de la façon suivante:

On ne peut séparer la pensée de l'action. Depuis que le concept a été forgé en France, la doctrine s'est accompagnée d'actions multiples pour élargir les droits et le rôle des femmes dans la société. C'est pourquoi la définition de féminisme devrait aussi inclure les pratiques et non seulement la doctrine. (p. 3)

L'histoire nous enseigne, en effet, que la doctrine du féminisme s'est développée et s'est articulée autour des mouvements de luttes des femmes. Et cette interaction entre la pensée et l'action, ce que Paulo Freire (1974) appelle la praxis (p. 71), est omniprésente dans les définitions de nombreuses auteures en ce qui a trait au féminisme. Ainsi Violette Brodeur (1982) et collaboratrices appliquent le féminisme "aux discours et aux pratiques qui font de la transformation en profondeur de l'ordre établi l'enjeu fondamental de la lutte des femmes" (p. 7); Huguette Dagenais (1981) décrit le féminisme comme étant "à la fois une méthode, une façon particulière de questionner la réalité sociale, l'ordre établi et un mouvement social . . . orienté vers la transformation radicale des rapports hommes-femmes et de la structure sociale patriarcale et capitaliste" (p. 51) et Adrienne Rich (1975) écrit: "Feminism is a criticism and subversion of all patriarchal thought and institutions—not merely those currently seen as reactionary and tyrannical" (p. 23). Ces définitions du féminisme relient pensée et action, théorie et pratique, expérience et éducation. Ceci inscrit le féminisme dans un mouvement et une interaction dynamique entre individu et collectivité, individu et société.

Ce même découpage, pensée-action, se retrouve dans la typologie des courants de pensée féministes proposée par Francine Descarries-Bélanger et Shirley Roy (1988). En effet, elles proposent une typologie qui utilise deux axes d'analyse: 1) problématique de la division sociale des sexes; et 2) problématique de l'action (p. 5). Ainsi on peut définir le féminisme comme étant: "La doctrine qui sous-tend l'action vers une transformation de la division sociale des sexes." Chaque courant féministe vise son propre changement comme le mettent en évidence Francine Descarries-Bélanger et Shirley Roy dans la typologie qu'elles proposent et qui "favorise une analyse comparée des différents courants de pensée du mouvement des femmes et permet de les mieux situer dans leur environnement théorique, idéologique et stratégique" (p. 3). Les "trois grands courants de pensée au sein du mouvement contemporain des femmes," au sein d'une culture essentiellement blanche et occidentale, sont: le féminisme égalitaire, le

féminisme radical, et le féminisme de la fémelléité⁴ (Descarries-Bélanger et Roy, 1988, p. 5). Et pour rendre cette typologie plus inclusive, il conviendrait d'ajouter un courant féministe de la différence: "Feminist theory, like other contemporary approaches, validates difference, challenges universal claims to truth, and seeks to create social transformation in a world of shifting and uncertain meanings" (Weiler, 1991 p. 449–450).

Pédagogie féministe et pédagogies féministes

Ainsi, la "pédagogie féministe" est la science de l'éducation qui examine à la fois l'enseignement, l'apprentissage, le savoir et l'environnement éducatif⁵ dans une perspective féministe, c'est-à-dire selon un ensemble de connaissances qui sous-tend l'action vers une transformation de la division sociale des sexes.⁶

Cette définition met en évidence la diversité de la pédagogie féministe qui découle de la complexité de la pédagogie et de la multiplicité des analyses féministes. La pédagogie féministe est plurielle car elle propose des changements, des transformations qui varient selon les critiques de l'éducation. Elle dépend des analyses proposées, des objets de cette analyse, des buts poursuivis, de la conception de la personne qui apprend, des méthodes d'enseignement privilégiées et de l'idéologie sous-jacente. Comme le soulignent tant Margo Culley et Catherine Portuges (1984, p. 2) que Linda Briskin (1990, p. 21), il existe des pédagogies féministes diverses et multiples puisqu'il existe une multiplicité de féminismes. Par conséquent, "pédagogie féministe," au singulier, est une "expression générique" qui recouvre plusieurs voix au même titre que féminisme, théorie féministe ou analyse féministe sont aussi des pluriels. Enfin, la pédagogie féministe est une réponse dans la pratique à l'analyse féministe théorique de l'éducation.

QUELQUES ÉLÉMENTS DES ANALYSES FÉMINISTES DE L'ÉDUCATION

Depuis longtemps déjà, les femmes revendiquent une éducation qui corresponde à leurs aspirations et qui ne les maintiennent pas dans une idéologie d'une "nature féminine" dont parlent Nadia Fahmy-Eid et Nicole Thivierge (1983). Mary Wollestonecraft s'illustre dans cette perspective. Les revendications quant à l'accès à une éducation se font souvent en premier sur le mode de l'argumentation. Mais, au fil des gains et des victoires, au fil des expérimentations, celles où les femmes font l'expérience de ce qui est enfin accessible, les femmes développent une nouvelle analyse critique de la situation qui leur permet de développer de nouveaux constats et de formuler de nouvelles revendications. Il y a donc un mouvement de pensée en spirale où rhétorique, expérimentation et transformation se conjuguent de façon à la fois subséquentes et concomitantes. Ces trois temps procurent une vision dynamique de l'histoire de l'éducation des femmes et de leurs revendications.

Pour ce qui est de l'éducation des filles francophones de race blanche au Québec, Micheline Dumont (1990) offre une illustration de ce mouvement en trois temps en deux paragraphes:

Déjà [après 1960], on pointe du doigt les causes auxquelles attribuer la discrimination dont souffrent les filles dans le système éducatif: discrimination institutionnelle, qui oblige à fréquenter des institutions féminines encore dirigées par des religieuses; discrimination éducative qui les confine à des programmes dits féminins; discrimination financière qui favorise les institutions masculines aux dépens des féminines; discrimination idéologique qui continue de les assujettir à un discours conservateur et patriarcal sur le rôle des femmes dans la société.

Or la réforme scolaire, dans un premier temps, semble modifier ces points qui faisaient problème. Mixité, gratuité, démocratisation, égalité des sexes devant les programmes et les orientations, droit au travail, tel est le discours des réformateurs de 1960. Mais une lecture attentive du *Rapport Parent* révèle que ces réformateurs n'ont pas voulu modifier l'ordre social. On constate aujourd'hui que les modalités discriminatoires que l'on a abolies dissimulaient une discrimination beaucoup plus profonde encore, celle qui établit les rapports sociaux de sexe, celle qui régit le marché du travail salarié et domestique, celle qui s'explique à travers les stéréotypes sexistes des manuels scolaires, celle qui caractérise les modèles culturels imposés aux hommes et aux femmes. Au bout du compte, la spécificité de l'instruction des filles a cessé de s'exprimer dans un discours et des institutions particularistes. C'est toute l'organisation sociale et économique qui rejaillit sur le système scolaire et détermine la formation des filles. (p. 25–26)

Ces nouveaux constats démontrent que l'accessibilité n'est pas suffisante car il y a toujours reproduction de la division sociale des sexes (Descarries-Bélanger, 1980). De plus, ce que les femmes ont gagné, c'est l'accès à l'éducation des garçons (Spender, 1981) et la pensée éducative, comme la majorité des autres pensées philosophiques, omet les femmes (Roland Martin, 1982).

L'arrivée des femmes dans l'institution éducative à tous les niveaux de l'éducation et dans toutes les disciplines amène une reconstruction de l'École, avec un grand "E." Les femmes revendiquent des transformations de l'éducation et implantent d'elles-mêmes des changements dans la pratique éducative. Et pour cerner de plus près la pédagogie féministe vue comme une réponse au sexisme et à la discrimination à l'égard des femmes en éducation, voici maintenant certaines analyses féministes de l'éducation⁷ ainsi que les contreparties mises en place dans une éducation anti-sexiste et non-sexiste.⁸

Les premières critiques féministes de l'éducation examinent comment la mixité des écoles et une accessibilité démocratique du système d'enseignement affectent la présence des filles et des femmes. Les constats d'iniquité conduisent alors à une analyse de la situation qui s'articule principalement autour des stéréotypes féminins et masculins et de l'orientation des filles. Au Québec, le Conseil du statut de la femme (CSF) publie en 1975 le texte de Lise Dunnigan sur l'*Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les*

manuels scolaires au Québec tandis que la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) produit le sien sur *Les stéréotypes sexistes dans l'éducation* (1976b). La Commission des droits de la personne du Québec élabore deux outils sur *Le sexisme en milieu scolaire* (Leduc, 1977; Leduc et Pothier, 1979). Le Conseil du statut de la femme poursuit avec *L'école sexiste, c'est quoi?* (1976b) et *L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec* (1976a). Lise Dunnigan (1977) se préoccupe de *L'orientation des filles en milieu scolaire* et Pauline Fahmy-Pomerleau (1981) parle d'*Égalité et dépendance ou l'impossible aspiration des adolescentes*. Le Conseil du statut de la femme publie aussi en 1978 son rapport *Pour les Québécoises: égalité et indépendance* qui reprend les grandes critiques en matière d'éducation. C'est aussi l'époque où les analyses marxistes et nationalistes traversent les mouvements populaires, communautaires et syndicalistes. Le discours sur la classe des travailleurs, qui omet par ailleurs les travailleuses, est omniprésent. La CEQ (1976a) parle de *Lutter pour une école au service des travailleurs*.

Pédagogie féministe égalitaire

Pendant cette période, un courant féministe important est le féminisme égalitaire, c'est-à-dire celui qui a pour objectif l'égalité et comme stratégies "le refus de la rupture avec l'ordre établi et une dénonciation des stéréotypes, du discours et de l'idéologie sexistes" (Descarries-Bélanger et Roy, 1988, p. 8). La pédagogie féministe qui en découle tente de pallier aux attitudes sexistes dans l'interaction en classe; elle vise l'instauration d'un climat égalitaire dans la classe et promeut le choix de manuels non-sexistes. C'est d'ailleurs à cette époque que le Ministère de l'éducation met en place de nouveaux mécanismes d'approbation des manuels scolaires (Ministère de l'éducation du Québec, 1981).

Ce premier courant de pédagogie féministe en est un qui veut octroyer des parts égales aux filles et aux garçons dans leur formation scolaire et leur préparation à la vie adulte. C'est un courant de pédagogie féministe égalitaire qui est encore très présent dans nos institutions éducatives, qu'il s'agisse du primaire ou de l'université, car en ne remettant pas en cause les structures éducatives, il permet à toutes les personnes qui optent pour le féminisme égalitaire ou qui adhèrent à l'objectif d'égalité des chances dans une société démocratique de modifier certaines façons de faire et certains contenus en fonction des analyses faites de l'interaction pédagogique et du savoir.

La pédagogie féministe égalitaire constitue donc une réponse à tout un courant d'analyse de l'école faite dans les dernières décennies. En effet, depuis que Simone de Beauvoir (1949) lançait sa fameuse phrase: "On ne naît pas femme, on le devient," nombre d'écrits et de recherches ont porté sur la socialisation des filles et sur les comportements différenciés selon le sexe. Dans le courant de pensée du féminisme égalitaire, "la socialisation et l'éducation des filles sont perçues comme les outils de changement les plus

efficaces” (Descarries-Bélanger et Roy, 1988, p. 7). Il faut donc les connaître pour mieux les changer. Les travaux d'Eleanor Maccoby (1966), de Maccoby et Carol Jacklin (1974), de Judith Stacey, Susan Béreaud et Joan Daniels (1974), d'Elena Gianini Belotti (1973), de Dale Spender et d'Elizabeth Sarah (1980), et de Spender⁹ (1982) sont des travaux qui marquent le pas et qui sont suivis d'une multitude d'écrits qui cernent le sujet de plus en plus près. On examine le sexisme dans la classe, ses expressions verbales et non-verbales, son langage et les contenus de formation pour conclure que le climat de la classe est plutôt froid pour les femmes (Hall et Sandler, 1982). Des conférences internationales comme celle sur la situation des filles, *Le temps d'y voir* (1986), tentent de poser des jalons pour pallier à la situation.

La pédagogie féministe égalitaire interpelle beaucoup de monde car elle ne revendique pas de changement radical, ne remet pas en cause la structure sociale ni la structure scolaire, s'applique à tous les contextes d'éducation, à tous les niveaux de formation et à toutes les disciplines, notamment les sciences dites exactes ou pures qui n'ont que peu été transformées jusqu'ici par les critiques féministes. Notons toutefois que, dans la vie de tous les jours, il est rare d'entendre parler de “pédagogie féministe égalitaire.” Les personnes qui s'inscrivent dans un courant féministe égalitaire parlent davantage “d'approches non-sexistes,” “d'égalité des chances,” “d'équité académique.” L'expression “pédagogie féministe” comme telle est davantage utilisée par des femmes dont l'analyse féministe est plus radicale. Elle a aussi un sens beaucoup plus radical.

ÉTUDES SUR LES FEMMES ET ÉTUDES FÉMINISTES

L'expression “pédagogie féministe” est en effet surtout employée par les femmes qui oeuvrent dans le champ des études sur les femmes ou les études féministes, et par les féministes qui enseignent, bien sûr. Cela n'a rien d'étonnant. Les études sur les femmes et les études féministes offrent une perspective de transformation qui suit les temps d'accessibilité des femmes l'éducation. Florence Howe, dans sa présentation en 1984 d'un texte sur l'éducation des femmes aux États Unis qu'elle a écrit en 1975, suggère que:

[There are] three phases of women's education: the seminary movement that established secondary education for women; the movement that established eastern women's colleges and coeducation; and the current women's studies movement. (p. 175)

La naissance d'une expression

Si les programmes d'Études sur les femmes commencent dans les années 60 aux États Unis et dans les années 70 au Canada (avec un premier cours en 1971 à l'Université Concordia), l'expression “pédagogie féministe” semble ne voir le jour qu'une fois entamée les années 1980. En 1980, le rapport de Nancy Porter et de Margaret Eileenchild pour le National Institute of

Education s'intitule *The Effectiveness of Women's Studies Teaching*. On parle d'"éducation féministe" et d'"enseignement féministe," pas encore de pédagogie féministe. Deux des livres auxquelles se réfèrent régulièrement les auteures en pédagogie féministe ont pour titre *Learning Our Way: Essays in Feminist Education* (Bunch & Pollack, 1983) et *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching* (Culley & Portuges, 1985). Le premier texte que j'ai pu répertorier avec le terme explicite de "pédagogie féministe" est le rapport de la conférence en Études sur les femmes du Great Lakes Colleges Association (GLCA) de 1983 édité par Katherine Loring (1984). Bien que le document soit intitulé *Feminist Pedagogy and the Learning Climate*, aucun des articles qu'il contient n'utilisent ces mots dans un de ses titres. Il faut attendre 1987 pour que la revue *Women's Studies Quarterly* publie un numéro spécial sur la pédagogie féministe (15[3/4]) et 1992 pour que ce soit le tour de la *Revue canadienne d'éducation*. C'est donc dire que la pensée de la pédagogie féministe véhiculée à travers les Études sur les femmes est encore jeune et n'a encore que peu atteint les courants plus traditionnels de l'éducation. D'ailleurs, les efforts de définition et les compte-rendus d'expérimentation sont encore à construire ce nouveau champ théorique.

Mouvements d'approche

Dans cette définition du champ, se retrouvent plusieurs approches générales et ordres de questionnement. Il y a tout d'abord celui de l'enseignement d'une discipline ou d'un cours, ce qui se distingue de la critique féministe d'une discipline. On peut citer par exemple les écrits de Kathryn Edwards (1982) pour la science, de Robert Bezucha (1985) pour l'histoire, de Janet Rifkin (1982) pour le droit, de Helene Keyssar (1982) pour le théâtre, de Mary Roth Walsh (1988) pour la psychologie des femmes. Deuxièmement, il y a celui du vécu personnel de la professeure quant à son expérience d'enseignement en études féministes. Peu d'auteures, en fait, y échappent car, à un moment ou à un autre, elles font part de leur expérience personnelle. Notons, à titre d'exemple, la conférence de Greta Hofmann Nemiroff de 1988. La troisième et dernière approche générale de la pédagogie féministe tente d'en définir les balises soit en se servant de référent¹⁰ provenant d'autres approches pédagogiques comme la pédagogie de conscientisation de Paulo Freire, soit en s'inspirant de l'analyse de l'oppression des femmes, ou encore en théorisant sur la nature de l'expérience de professeures féministes (Culley & Portuges, 1985, p. 4).

Cette troisième approche constitue à la fois une démarche comparative où sont examinées les ressemblances et les différences avec d'autres approches pédagogiques; une démarche expérimentale d'application où certaines dimensions des autres approches, celles qui interpellent les féministes dans leurs valeurs et options politiques, sont mises en application dans la pratique

féministe de la classe; et aussi une démarche constructive où de nouvelles dimensions de la pédagogie féministe sont développées.

Pédagogie de conscientisation et de libération

Parmi les auteures répertoriées, nombre d'entre elles, sinon toutes réfèrent, à un moment ou à un autre, dans un écrit ou dans un autre à la pédagogie de conscientisation dont Paulo Freire est un des auteurs les plus connus. On y réfère sous plusieurs vocables: pédagogie radicale (Thorne, 1984, p. 6), pédagogie critique (Hofmann Nemiroff, 1988, p. 22), pédagogie de libération ("liberation pedagogy," Maher, 1987, p. 93). Ces pédagogies sont inscrites dans les courants de pensée de théorie critique en éducation (Weiler, 1988, p. 4) ou d'éducation libératrice ("liberatory education," Hofmann Nemiroff, 1988, p. 23). Comme le mentionne Kathleen Weiler (1988), "Critical educational theory, as its name implies, rests on a critical view of the existing society, arguing that the society is both exploitative and oppressive, but also is capable of being changed" (p. 5). C'est en raison de l'analyse du rôle de l'éducation dans le maintien de l'oppression d'une part et du potentiel de libération et de changement social que représente la pédagogie de conscientisation d'autre part que l'apport de Paulo Freire, notamment dans son livre sur la *Pédagogie des opprimés* (1974), est particulièrement apprécié. L'analogie qui peut être faite entre classe sociale et classe des femmes, et l'application de la pédagogie de conscientisation dans la lutte de libération des femmes constituent la raison principale qui fait que la pédagogie féministe a puisé dans la pédagogie de conscientisation. "Feminist educational critics . . . want to retain the vision of social justice and transformation that underlies liberatory pedagogies" (Weiler, 1991, p. 450).

Si les courants de pensée féministe francophone accusent un certain retard dans le développement d'approches et de réflexions en pédagogie féministe, les écrits de Paulo Freire ont toutefois marqué le développement d'une pensée éducative féministe francophone tout autant qu'anglophone. Mais un autre auteur, apparemment inconnu des anglophones, Albert Memmi a également eu un impact important. Ses divers écrits, en particulier *L'homme dominé* (1979) et *Portrait du colonisé* (1973), ont mis en lumière comment l'éducation joue un rôle déterminant dans le maintien d'une situation d'oppression, comment le colonisateur omet toute la mémoire collective d'un peuple et quels sont les caractéristiques de la personne opprimée. Il étudiera tout aussi attentivement *La dépendance* (1979) et *Le racisme* (1982). Si Freire apporte un lien entre éducation, savoir et classe opprimée, Memmi lui en établit un entre éducation, savoir et peuple opprimé. Notons qu'aucun de ces auteurs n'a été capable d'articuler son analyse sur la classe des femmes et qu'il eut mieux valu qu'ils laissent cette tâche à des féministes.

De la pédagogie de conscientisation, la pédagogie féministe retient surtout les aspects dialectiques suivants:

- silence/parole,
- passivité/participation active,
- impuissance/prise de pouvoir,
- omission/mémoire.

Barrie Thorne (1984) écrit dans ce sens: “Feminist pedagogy, like the radical pedagogy Paulo Freire developed for teaching literacy to peasants in Latin America, seeks to break through silence and passivity and to empower subordinated groups” (p. 6).

Éducation humaniste

Mais la pédagogie féministe définie dans le cadre des études sur les femmes s’inspire aussi de l’éducation humaniste. L’éducation humaniste est centrée sur la personne qui apprend et lui attribue un rôle prépondérant et dynamique dans son lien avec l’environnement. Carl Rogers, avec son livre, *Liberté pour apprendre?* (1976), est très influent dans cette approche qui propose des apprentissages significatifs et expérientiels et dans laquelle la professeure devient une personne qui facilite les apprentissages. Yves Bertrand (1979) résume les tâches de cette personne facilitante comme suit:

- crée un climat de confiance;
- permet aux individus de définir leurs objectifs;
- sert de guide si nécessaire;
- rend disponible le plus de ressources possibles;
- se voit comme une ressource du groupe;
- accepte à la fois les expressions intellectuelles et émotives;
- devient un membre participant du groupe, un étudiant;
- exprime ses sentiments;
- essaie de comprendre les points de vue et les attitudes des autres;
- accepte ses propres limites. (p. 17)

Greta Hofmann Nemiroff (1988) résume ainsi l’apport de l’éducation humaniste à la pédagogie féministe: “Humanistic Education can inform Women’s Studies pedagogy with the stated recognition that affective and cognitive learning must be mutually reinforcing” (p. 20). L’éducation humaniste met chaque femme au centre de son apprentissage. Cette perspective se reflète dans la vision de Johnella Butler (1984) quand elle écrit que “Self-knowledge is the basis of all knowledge” (p. 15).

Apports féministes

Mais, pour plusieurs féministes qui font la critique de l’éducation, les théories de l’éducation et les pédagogies qui traduisent leur philosophie dans la vie de classe pèchent par leur incapacité de reconnaître l’oppression spécifique des femmes, où qu’elles soient dans le monde et quelle que soit leur appartenance de classe ou de race. Aussi, les théories féministes relatives aux femmes en tant que personnes, avec leurs caractéristiques propres

comme apprenantes, et les théories féministes de l'éducation et de la socialisation différenciée selon le sexe alimentent les tentatives de définition de la pédagogie féministe.

Divers travaux ont des influences et de apports divers. Mentionnons, Jean Baker Miller (1976) qui revalorise l'intuition en la situant au niveau d'une conscience globale. Elle situe aussi les conflits au coeur de la croissance personnelle et comme un vécu qui a été exclu de la vie des femmes: "Within the framework of inequality the existence of conflict is denied and the means to engage openly in conflict are excluded" (p. 13). Pourtant, dit-elle, à partir du moment où une personne infériorisée refuse la place qu'on lui réserve, elle provoque le conflit (p. 17). C'est sans doute pour cette raison que les conflits sont présents dans la classe féministe et que la résolution de conflit y prend une place relativement importante, comme en témoigne la réflexion de Nancy Schniedewind (1987, p. 21-23). Aux conflits s'ajoute la colère dont parlent Audre Lorde (1984) et Linda Briskin (1990): la colère est une réponse au racisme et au sexisme.

Carole Gilligan marque aussi la pensée féministe éducative avec son livre *In a Different Voice* (1982) qui présente une critique des théories du développement adulte ainsi que des théories du développement moral. Carol Gilligan propose une perspective de rapport aux autres et d'interdépendance. Ces éléments, de pair avec des recherches sur la baisse de la performance des filles dans des situations compétitives (voir Davis, Steiger, & Tennenhouse, 1989, p. 6) alimentent la pédagogie féministe dans sa construction centrée sur la coopération et le partage (Shrewsbury, 1987, p. 9). Les besoins des femmes d'être en lien avec les autres fait opter pour des pratiques pédagogiques interactives (Maher, 1987, p. 38). C'est aussi une façon de revaloriser le vécu des femmes:

A feminist pedagogical approach seeks to incorporate the affective, emotional and experiential into the learning process and to replace the competitiveness of the classroom interaction with communal, collective and cooperative ways of learning. (Briskin, 1990, p. 23)

Parmi les influences, on ne peut passer sous silence la taxonomie des "apprenantes" qu'offrent Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986). En effet, dans les études sur les femmes et les études féministes, la pédagogie féministe est pensée pour la formation de femmes. *Women's Ways of Knowing* permet donc de situer les étudiantes et de construire des activités pédagogiques qui correspondent à leur besoins et à leur capacité de compréhension et d'assimilation de nouvelles connaissances. L'apprentissage du féminisme est parfois difficile et les étudiantes se heurtent à des obstacles. Kathleen Dunn (1987) parle des barrières intuitive/affective, critique/logique et éthique. Michèle Bolli (1985) fait état des heurts que vivent les étudiantes dans leur démarche éducative et leur rapport au savoir. Liliane Goulet et Lyne Kurtzman (1986) rapportent le vécu des femmes adultes dans *Le rallye universitaire*. Le développement cognitif des étudiantes conditionne l'inté-

gration des contenus de formation, selon la recherche de Frances Maher et Kathleen Dunn (1984): “In our analysis we have discovered striking correspondances among curricular phases, the pedagogies expressive of these phases, and cognitive developmental stages” (p. 4). Ces auteures concluent leur rapport de recherche en citant William Perry: “It is the meanings they make of our meanings that matter” (Maher et Dunn, 1984, p. 58).

Mise en perspective

En s’inspirant d’approches pédagogiques diverses, de contenus féministes particuliers, et d’innovations pédagogiques qui lui sont propres, les pédagogies féministes que l’on retrouve dans les Études sur les femmes et les Études féministes font partie des modèles éducationnels sociocentriques qu’Yves Bertrand (1979) décrit ainsi:

Les modèles que nous groupons dans cette famille ont une caractéristique générale: ils mettent tous la priorité sur les relations sociales et les institutions sociales ainsi que sur la participation de l’institution éducative à la vie sociale. Il y a déjà une prise de position à savoir: “l’école” se doit de jouer un rôle social. (p. 25)

D’après la classification que propose cet auteur, ces pédagogies féministes seraient à la fois de tendance constructiviste qui s’inspire de la pensée de John Dewey (1947) et qui mise sur une “éducation centrée sur les processus de la démocratie” (Bertrand, 1979, p. 25), et à la fois de tendance critique qui formule des critiques de “l’institution scolaire en tant que mécanisme de reproduction sociale, culturelle, politique, idéologique” (Bertrand, 1979, p. 26). “Reproduction theory in general is concerned with the processes through which existing social structures maintain and reproduce themselves” (Weiler, 1988, p. 6). Les théories de la reproduction favorisent une nouvelle conceptualisation de la nature de l’expérience éducative en tenant compte des fonctions de reproduction du curriculum (Miller, 1982, p. 181).

Si cette tendance critique du modèle éducationnel sociocentrique tient de la sociologie, il existe une autre tendance critique qui s’inspire davantage de la psychologie et qui “se distingue par l’utilisation de techniques d’animation de groupe et de méthodes non directives afin d’assurer le passage à l’autonomie et à l’autogestion” (Bertrand, 1979, p. 26). Cette influence se retrouve particulièrement décrite dans le texte de Nancy Schniedewind (1987) sur le déroulement féministe de la classe, ce qu’elle nomme “feminist process” et qui comprend des habilités de communication, de fonctionnement démocratique, de coopération, de praxis et de changement social.

Changement social

Le changement social demeure une des dimensions politiques recherchées par les courants féministes. Et, dans le cadre des pédagogies féministes

véhiculées dans les études féministes, il est important de former des militantes pour la poursuite de la lutte des femmes. On forme les femmes pour l'action sociale:

Feminist pedagogy is a theory about the teaching/learning process that guides our choice of classroom practices by providing criteria to evaluate specific educational strategies and techniques in terms of the desired course goals and outcomes. These evaluative criteria include the extent to which a community of learners is empowered to act responsibly toward one another and the subject matter and to apply that learning to social action. (Shrewsbury, 1987, p. 6)

Les études sur les femmes dans ce courant de pensée doivent former des activistes. Les programmes d'études sur les femmes sont perçues comme la composante académique du mouvement des femmes:

This emphasis on social change recognizes feminist pedagogy as a form of feminist practice having its roots in the women's movement, and firmly situates feminist pedagogy in the traditions of critical and radical pedagogies that see education as a form of empowerment and a tool in social change. (Briskin, 1990, p. 23)

Kathleen Weiler (1991), pour sa part, écrit:

The pedagogy of feminist teachers is based on certain assumptions about knowledge, power, and political action . . . feminist pedagogy continues to echo the struggles of its origins and to retain a vision of social activism. (p. 456)

Cette volonté de changement social, selon le type de changement promu, permet d'inscrire la pédagogie féministe véhiculée dans les programmes d'Études sur les femmes et d'Études féministes dans les courants de pensée féministes radicaux (féminisme radical matérialiste, féminisme radical de la spécificité et féminisme radical lesbien) et de la femelleité selon la typologie de Francine Descarries-Bélanger et Shirley Roy (1988), et du féminisme de la différence (Weiler, 1991).

À ces courants, il conviendrait sans doute d'intégrer un courant de pensée féministe inclusif, global. Le féminisme devient lui-même plus démocratique et s'ouvre à la diversité des oppressions que vivent les femmes. Conscientes que le féminisme peut être raciste, hétérosexiste et discriminatoire, il y a ouverture de la pensée (McIntosh, 1988) et réflexion sur l'inclusion (Solar, 1991; Spelman, 1988). L'inclusion notamment d'une critique du racisme et de l'hétérosexisme dans la pensée féministe enrichit la pédagogie féministe d'éléments innovateurs. Johnnella Butler (1984, 1985), Barbara Omolade (1987), Laurie Crumpacker et Eleanor Vander Haegen (1987), et Elizabeth Spelman (1985) par exemple contribuent à la définition d'une base commune en partant des différences (Washington, 1985; Weiler, 1991).

Il y a aussi émergence d'une pédagogie féministe lesbienne. Des livres comme ceux dirigés par Ginny Vida (1978), Margaret Cruikshank (1982) ou

Nym Hughes, Yvonne Johnson et Yvette Perreault (1984) ouvrent la voie et réclament la fin du silence sur et de l'omission des lesbiennes dans l'interaction pédagogique et le curriculum. Les courants de pédagogie féministe lesbienne prônent une visibilité des lesbiennes dans la vie quotidienne et dans les théories ainsi qu'une valorisation des lesbiennes, l'éradication de l'homophobie et la construction de nouveaux savoirs qui ne se fondent pas sur des principes hétérosexuels. Des groupes comme la "Lesbian Studies Coalition" de l'Université Concordia travaillent dans cette perspective et le congrès de l'Association canadienne des études sur la femme qui se tenait à Kingston en 1991 proposait plusieurs activités sur la pédagogie lesbienne.

Éléments de synthèse

En résumé, telle que définie dans le cadre des études sur les femmes et des études féministes, la pédagogie féministe a parmi ses caractéristiques:

- la volonté de rompre le silence et de donner la parole à toutes les femmes. Certaines des stratégies utilisées à cette fin relèvent de l'animation de groupe et de diverses stratégies d'écriture;
- l'élaboration d'un climat propice à l'apprentissage des femmes: la compétition est réduite et des modes de coopération sont instaurées comme le travail en équipe par exemple;
- le partage du pouvoir dans un but de contrer la domination et les structures hiérarchiques. Ce partage peut se faire en utilisant des techniques d'animation, en établissant des groupes de tâches, en parlant de soi et de son expérience personnelle;
- la volonté de transmettre des savoirs féministes qui sont en lien avec le vécu des femmes;
- la revalorisation de l'intuition et des émotions en contrepartie de la rationalité et de l'objectivité;
- l'utilisation de l'expérience comme source de savoir;
- la démystification du savoir dans sa construction épistémologique, dans sa valeur politique et dans le rapport de la personne à ce savoir;
- la dénonciation de l'omission des femmes et la construction d'une mémoire collective;
- une volonté de changement social et d'instrumentation dans ce sens;
- la transmission des outils intellectuels propres aux critiques féministes;
- une langue parlée et écrite respectueuse de la réalité de toutes les femmes et de leur diversité;
- une volonté de transformation de l'institution éducative universitaire et collégiale.

Quelques limites

Parmi les commentaires que l'on peut faire sur ce courant de pédagogie féministe, il y a d'abord le fait qu'il prend pour acquis que les étudiantes sont toutes féministes ou veulent le devenir. Rien n'est moins sûr surtout

quand on considère la perspective du changement social qui voudrait faire des étudiantes des militantes. En effet, une démarche féministe peut aboutir à une transformation personnelle importante qui se remarque seulement dans la vie privée (Mezirow, 1978). L'action sociale dans le modèle de Marion Colby (1978) n'est pas l'aboutissement de toutes les démarches féministes même si c'est le choix de certaines militantes féministes (Solar, 1988). De plus, alors que la première génération d'étudiantes en études féministes était constituée principalement de militantes, la génération actuelle n'a en général aucune expérience de militantisme ou d'action sociale. Deuxièmement, la pédagogie féministe prend pour acquis que toutes les femmes qui enseignent en études sur les femmes sont féministes. Ce n'est pas nécessairement le cas et même les études sur les femmes ne sont pas toujours perçues comme des études féministes. Les travaux de Margrit Eichler, Rhonda Lenton, Rosonna Tite et de Louise Vandelac sont instructives dans ce sens (*Atlantis*, 1990; Vandelac, 1990). Enfin, la pédagogie féministe de ce courant de pensée semble prendre pour acquis que la pédagogie féministe est le propre des études sur les femmes. Or, la pédagogie féministe s'élabore et se pratique aussi ailleurs.

LA PÉDAGOGIE FÉMINISTE AILLEURS

La pédagogie féministe s'appliquant d'abord et avant tout à des situations éducatives, il n'est nullement étonnant de le retrouver dans le monde scolaire, dans des cours qui n'appartiennent pas aux programmes d'études sur les femmes et dans des institutions autres que l'université ou le collège. C'est dans ce contexte que se situent les travaux Rosonna Tite (1986) et de Kathleen Weiler (1988) qui, toutes deux, tentent d'élaborer une pédagogie féministe dans les classes et les écoles publiques en tenant compte du groupe classe qui ramène l'utopie féministe aux contraintes de la mixité. S'inscrivent dans ce contexte aussi les travaux de Fran Davis, Arlene Steiger et Karen Tennenhouse (1989) qui expérimentent des stratégies de pédagogie féministe dans des cours de niveau collégial. Enfin, il y a des groupes qui travaillent au développement d'une pédagogie féministe pour l'enseignement de disciplines scientifiques. C'est le cas du groupe MOIFEM (Mouvement international pour les femmes et l'enseignement des mathématiques) qui s'attaque aux mathématiques (voir Lafortune, 1986, 1989) et auquel j'ai le plaisir de collaborer.

Mais la pédagogie féministe ne se limite pas au monde de l'éducation formelle et institutionnalisée. De fait, une des particularités du mouvement des femmes est d'être un vaste mouvement d'éducation populaire et presque tous les groupes font de l'éducation et de la formation, certains plus spécifiquement que d'autres. Or, il est intéressant de constater que des groupes de femmes, tels le Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence, les Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) et l'Association féminine

d'éducation et d'action sociale (AFEAS) n'ont pas un discours sur la pédagogie féministe. Les femmes de ces groupes laissent ce terme au monde scolaire, tout au moins pour le moment. Certaines d'entre elles ont même une attitude critique face au monde scolaire et parlent parfois avec sarcasme des féministes intellectuelles qu'elles perçoivent comme inaptes à l'action et dont le discours est incompréhensible pour le "vrai monde." Leur idéologie féministe se conjugue le plus souvent avec une idéologie égalitaire¹¹ dans lequel il n'y a pas de hiérarchie et où toutes les femmes sont sur un pied d'égalité, ce qu'elles ne perçoivent pas à l'université. Leur idéologie se conjugue aussi souvent avec une idéologie anti-institutionnelle qui a pour effet de refuser le monde scolaire. Et il y a des militantes féministes qui, si elles utilisent la pédagogie féministe, ne la nomment pas ainsi. Elles parlent plutôt d'intervention féministe.¹² Le langage des militantes diffère du langage des intellectuelles.

CONCLUSION

J'ai tissé une dentelle de pédagogies féministes en proposant d'abord une définition de "pédagogie féministe" pour ensuite regarder la construction et le déroulement d'une pensée des femmes en ce qui concerne l'éducation. Ce parcours a permis d'observer ce qui peut être nommé de pédagogie féministe égalitaire puis l'analyse des écrits et des discours sur la pédagogie féministe dans les programmes d'Études sur les femmes et des Études féministes a servi à examiner certaines tendances de pédagogie féministe radicale. L'examen de diverses tendances a conduit à proposer une pédagogie féministe inclusive, à remarquer l'émergence d'une pédagogie lesbienne pour finalement voir qu'il existe des pédagogies féministes diverses que des féministes appliquent dans différents lieux scolaires et non scolaires ainsi que dans différentes disciplines. Si cette diversité de la pédagogie féministe en fait une plurielle qui échappe à une définition systématique, du moins pour le moment, elle corrobore toutefois la difficulté de définir une grille d'analyse qui rende "compte de toutes les situations observables" de la pédagogie (Mialaret, 1985, p. 76). Les pédagogies féministes sont en devenir. C'est ce que constate Nel Noddings (1990) en regard de la profession enseignante (p. 411). Je partage cette vision.

NOTES

¹ Je dois ce titre à Louky Bersianik qui, lors d'une table ronde que j'animais sur la féminisation de la langue, parlait du français comme d'une dentelle, c'est-à-dire une langue pleine de jours donc incomplète. Or la pédagogie féministe est encore jeune et, à bien des moments dans la rédaction de ce texte, j'ai eu cette impression de tisser des liens entre des concepts, des pratiques et des idéologies, sans toutefois en maîtriser toute la richesse ni la diversité.

² Dans le cadre de la communication intitulée *Women, Knowledge and Identity* (Solar, 1990), je mets en relief l'interaction entre le savoir féministe ou son

absence et la construction de l'identité des femmes. La perspective présentée situe le savoir dans son contexte social et établit une relation dynamique entre une personne, son savoir et son identité, d'une part, et la société et le savoir véhiculé socialement, d'autre part.

³ J'ai écrit ce texte dans une double perspective: d'abord celle de partager les connaissances que j'ai colligé, notamment en ce qui a trait aux références bibliographiques, et qui sont nécessairement limitées; ensuite celle de proposer des éléments d'analyse et de synthèse sous plusieurs angles: celui des temps de pensée féministe, celui des courants de pensée, et celui des études féministes, en commençant par une analyse sémantique.

⁴ Dans cette typologie, le féminisme radical se subdivise en féminisme radical matérialiste, en féminisme radical "de la spécificité" et en féminisme radical lesbien. Se joignent aux trois grands courants de pensée, un courant de pensée marxiste féministe ainsi que deux autres courants qu'elles situent en marge du mouvement des femmes mais qu'elles incluent dans leur typologie car il s'agit de paroles de femmes. Ce sont le néo-conservatisme féminin et le séparatisme lesbien.

⁵ L'environnement éducatif réfère ici au lieu où se déploient les situations éducatives.

⁶ Tous les courants féministes prônent une transformation en regard d'une division sociale des sexes mais ne s'y limitent pas nécessairement car plusieurs relient lutte anti-sexiste aux luttes anti-racistes, anti-hétérosexistes, ou encore à celles contre la discrimination à l'égard des femmes avec un handicap.

⁷ Plusieurs travaux que j'utilise ici portent sur le Québec. Les autres sont essentiellement nord-américains ou européens. Ils sont donc marqués par leur appartenance culturelle occidentale.

⁸ Le non-sexisme s'applique à ne pas reproduire le sexisme tandis que l'anti-sexisme met en lumière le sexisme et le dénonce. Voir Linda Briskin, 1990.

⁹ Il est toujours difficile de classer des auteures dans une catégorie ou une autre. Les travaux de Dale Spender sont considérés par plusieurs comme radicaux. Je mentionne toutefois ces travaux ici car ils utilisent une comparaison avec les hommes.

¹⁰ J'utilise ici le mot de référend dans le sens de cadre théorique, notion ou donnée qu'une personne utilise pour se référer.

¹¹ L'idéologie égalitaire constitue une idéologie différente de l'idéologie féministe même si plusieurs courants féministes incluent ces deux idéologies.

¹² Ce fut tout au moins mon expérience dans les interactions que j'ai eu avec les intervenantes du maisons d'hébergement ainsi qu'avec les animatrices de Nouveau Départ.

RÉFÉRENCES

- Atlantis*, 16(1). (1990). Numéro spécial sur les Études sur les femmes au Canada.
 Baker Miller, J. (1976). *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
 Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
 Belotti, E.G. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris: Éditions des femmes.
 Bertrand, Y. (1979). *Les modèles éducationnels*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.

- Best, F. (1988). Les avatars du mot "pédagogie." *Perspectives*, 18, 161–170.
- Bezucha, R. (1985). Feminist pedagogy as a subversive activity. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 81–95). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bolli, M. (1985). Femmes et savoir: mouvement d'approche. In *Femmes et formation* (Pratiques et théorie, cahier n° 38) (p. 11–24). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Briskin, L. (1990). *Feminist pedagogy: Teaching and learning liberation*. Ottawa: Canadian Research Institute for the Advancement of Women.
- Brodeur, V., Chartrand, G.S., Corriveau, L. et Valay, B. (1982). *Le mouvement des femmes au Québec. Étude des groupes montréalais et nationaux*. Montréal: Centre de formation populaire.
- Bunch, C., & Pollack, S. (1983). *Learning our way: Essays in feminist education*. New York: Crossing Press.
- Butler, J. (1984). Black studies/Women's studies: Points of convergence. In K. Loring (Ed.), *Feminist pedagogy and the learning climate* (pp. 11–17). Ann Arbor: Great Lakes Colleges Association, Women's Studies Program.
- Butler, J. (1985). Toward a pedagogy of everywoman's studies. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 230–239). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1976a). *Lutter pour une école au service des travailleurs: unité et solidarité*. Montréal: CEQ.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1976b). *Les stéréotypes sexistes dans l'éducation*. Montréal: CEQ.
- CLIO/Le collectif. (1982). *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Montréal: Quinze.
- Colby, M. (1978). Women's studies: An inclusive concept for an inclusive field. *Canadian Woman Studies*, 1(1), 4–6.
- Conseil du statut de la femme. (1976a). *L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec*. Québec: CSF.
- Conseil du statut de la femme. (1976b). *L'école sexiste, c'est quoi?* Québec: CSF.
- Conseil du statut de la femme. (1978). *Pour les Québécoises: égalité et indépendance*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Crumpacker, L., & Vander Haegen, E.M. (1987). Pedagogy and prejudice: Strategies for confronting homophobia in the classroom. *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 65–73.
- Cruikshank, M. (1982). *Lesbian studies: Present and future*. New York: Feminist Press.
- Culley, M., & Portuges, C. (Eds.) (1985). *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Dagenais, H. (1981). Quand la sociologie devient action: l'impact du féminisme sur la pratique sociologique. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 49–65.
- Davis, F., Steiger, A., & Tennenhouse, K. (1989). *A practical assessment of feminist pedagogy*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- Descarries-Bélanger, F. (1980). *L'école rose . . . les cols roses*. Montréal: Albert Saint-Martin.
- Descarries-Bélanger, F. et Roy, S. (1988). *Le mouvement des femmes et ses*

- courants de pensée: essai de typologie*. Ottawa: Institut canadien de recherche sur les femmes.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris: Bourrellier.
- Dictionnaire encyclopédique Quillet*. (1965). Nelle éd. Paris: Quillet.
- Dictionnaire Robert*. (1978). Paris: Le Robert.
- Dumont, M. (1990). *L'instruction des filles au Québec (1639–1960)* (Brochure historique n° 49). Ottawa: La Société historique du Canada.
- Dunn, K. (1987). Feminist teaching: Who are your students? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 40–46.
- Dunnigan, L. (1975). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Québec: Conseil du statut de la femme.
- Dunnigan, L. (1977). *L'orientation des filles en milieu scolaire*. Québec: Conseil du statut de la femme.
- Edwards K.L. (1984). Seeking feminist transformation of the sciences and the teaching of science. In K. Loring (Ed.), *Feminist pedagogy and the learning climate* (pp. 18–28). Ann Arbor: Great Lakes Colleges Association, Women's Studies Program.
- Fahmy-Eid, N. (1989). Le sexe du savoir: perspectives historiques sur l'éducation des filles au Québec (19e–20e siècles). In *A/encrages féministes* (p. 51–67). Montréal: Université du Québec à Montréal, Groupe interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche féministe.
- Fahmy-Eid, N. et Dumont, M. (dirs.) (1983). *Maîtresses de maison, maîtresses d'école: femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*. Montréal: Boréal Express.
- Fahmy-Eid, N. et Thiverge, N. (1983). L'éducation des filles au Québec et en France (1880–1930): une analyse comparée. In N. Fahmy-Eid et M. Dumont (dirs.), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école* (p. 191–220). Montréal: Boréal Express.
- Fahmy-Pomerleau, P. (1981). Égalité et dépendance ou l'impossible aspiration des adolescentes. In Y. Cohen (dir.), *Femmes et politique* (p. 81–100). Montréal: Le Jour.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goulet, L. et Kurtzman, L. (1986). Le rallye universitaire. In L. Goulet et L. Kurtzman, *L'école des femmes* (p. 14–53). Montréal: Université du Québec à Montréal, Groupe interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche féministe.
- Grand Larousse de la langue française*. (1973). Paris: Larousse.
- Hall, R., & Sandler, B. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Washington, DC: Association of American Colleges, Project on the Status and Education of Women.
- Hofmann Nemiroff, G. (1988, June). *Beyond "talking heads:" Towards an empowering pedagogy of women's studies*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Women's Studies Association, Windsor, Ontario.
- Howe, F. (1984). *Myths of coeducation: Selected essays, 1964–1983*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hughes, N., Johnson, Y., & Perreault, Y. (1984). *Stepping out of line: A work-book on lesbianism and feminism*. Vancouver: Press Gang Publishers.
- Keyssar, H. (1985). Staging the feminist classroom: A theoretical model. In M.

- Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 108–124). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Le temps d'y voir* (1986). Montréal: Guérin.
- Lafortune, L. (1986). *Femmes et mathématiques*. Montréal: Les éditions du remue-ménage.
- Lafortune, L. (1989). *Quelles différences?* Montréal: Les éditions du remue-ménage.
- Leduc, C. (1977). *Le sexisme en milieu scolaire. Document 1: L'analyse de Dunnigan*. Québec: Commission des droits de la personne du Québec.
- Leduc, A. et Pothier, N. (1979). *Le sexisme en milieu scolaire. Document 2: Les stéréotypes sexistes*. Québec: Commission des droits de la personne.
- Lorde, A. (1984). The uses of anger: Women responding to racism. In A. Lorde, *Sister outsider* (pp. 124–133). Freedom, CA: Crossing Press.
- Loring, K. (Ed.) (1984). *Feminist pedagogy and the learning climate*. Ann Arbor: Great Lakes College Association, Women's Studies Program.
- Maccoby, E. (1966). *The development of sex differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. *The psychology of sex differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Maher, F.A. (1987). Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of "liberation" and "gender" models for teaching and learning. *Journal of Education*, 169(3), 91–100.
- Maher, F., & Dunn, K. (1984). *The practice of feminist teaching: A case study of interactions among curriculum, pedagogy, and female cognitive development*. Wellesley, MA: Wellesley College, Center for Research on Women.
- McIntosh, P. (1988). *White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies*. Wellesley, MA: Wellesley College, Center for Research on Women.
- Memmi, A. (1968). *L'homme dominé*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Memmi, A. (1973). *Portrait du colonisé*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Memmi, A. (1979). *La dépendance*. Paris: Gallimard.
- Memmi, A. (1982). *Le racisme*. Paris: Gallimard.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Columbia University, Teachers College, Center for Adult Education.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Delachaux et Nestlé.
- Michel, A. (1979). *Le féminisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Miller, J.L. (1982). Feminism and curriculum theory. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4(2), 181–186.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1981.) *Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Monroe, P. (Ed.) (1968). *A cyclopedia of education*. Detroit: Gale Research Company. (Original work published 1913)
- Noddings, N. (1990). Feminist critiques in the professions. *Review of Research in Education*, 16, 393–420.
- Omolade, B. (1987). A Black feminist pedagogy. *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 32–39.
- Le petit Robert*. (1979). Paris: Société du nouveau littéré.

- Porter, N., & Eileenchild, M. (1980). *The effectiveness of women's studies teaching*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education, Program on Teaching and Learning.
- Rich, A. (1975). Toward a women-centered university. In F. Howe (Ed.), *Women and the power to change* (pp. 15–46). New York: McGraw-Hill.
- Rifkin, J. (1985). Teaching mediation: A feminist perspective on the study of law. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 96–107). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Rogers, C.R. (1976). *Liberté pour apprendre?* (Daniel Le Bon, Trans.). Paris: Dunod.
- Roland Martin, J. (1982). Excluding women from the educational realm. *Harvard Educational Review*, 52, 133–148.
- Schniedewind, N. (1987). Teaching feminist process. *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 15–31.
- Shrewsbury, C.M. (1987). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.
- Solar, C. (1988). *Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Solar, C. (1990, June). *Women, knowledge, and identity*. Paper presented to the annual meeting of the Canadian Women's Studies Association, Victoria, British Columbia.
- Solar, C. (1991, juin). *Le défi de l'inclusion dans la pensée féministe*. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne des études sur les femmes, Kingston, Ontario.
- Spelman, E. (1985). Combating the marginalization of Black women in the classroom. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 240–244). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Spelman, E. (1988). *Inessential woman: Problems of exclusion in feminist thought*. Boston: Beacon Press.
- Spender, D. (1981). Education: The patriarchal paradigm and the response to feminism. In D. Spender (Ed.), *Men's studies modified* (pp. 155–173). New York: Pergamon Press.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Women's Press.
- Spender, D., & Sarah, E. (1980). *Learning to lose: Sexism and education*. London: Women's Press.
- Stacey, J., Béreaud, S., & Daniels, J. (1974). *And Jill came tumbling after: Sexism in American education*. New York: Dell.
- Thorne, B. (1984). Rethinking the ways we teach. In K. Loring (Ed.), *Feminist pedagogy and the learning climate* (pp. 1–10). Ann Arbor: Great Lakes Colleges Association, Women's Studies Program.
- Tite, R. (1986). *Sex-role learning and the woman teacher: A feminist perspective*. Ottawa: Canadian Research Institute for the Advancement of Women.
- Vandelac, L. (1990, septembre-octobre). Études féministes: le secret le mieux gardé des universités canadiennes. *Interface*, p. 23–26.
- Vida, G. (1978). *Our right to love: A lesbian resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Walsh, M.R. (1988). Conference report: Teaching and learning about the psychology of women. *Signs*, 13, 886–891.
- Washington, M.H. (1985). How racial differences helped us discover our common ground. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 221–229). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. Massachussets: Bergin & Garvey Publishers.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61, 449–474.
-

Claudie Solar est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques Lussier, Ottawa (Ontario), K1N 6N5.